

Questions
vives

Questions Vives

Recherches en éducation

N° 24 | 2015

Accompagnement des transitions professionnelles et
dispositifs réflexifs en formation initiale et continue

Accompagner un changement de fonction à partir d'un dispositif réflexif : l'analyse de pratiques comme lieu d'émergence d'un « genre professionnel » ?

*Accompany a change of function from a reflexive device: the analysis of
practices as place of emergence of a "professional genre" ?*

Thérèse Pérez-Roux



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/1826>

DOI : 10.4000/questionsvives.1826

ISSN : 1775-433X

Éditeur

Université Aix-Marseille (AMU)

Édition imprimée

Date de publication : 15 décembre 2015

ISBN : 978-2-912643-48-3

ISSN : 1635-4079

Référence électronique

Thérèse Pérez-Roux, « Accompagner un changement de fonction à partir d'un dispositif réflexif :
l'analyse de pratiques comme lieu d'émergence d'un « genre professionnel » ? », *Questions Vives* [En
ligne], N° 24 | 2015, mis en ligne le 15 février 2016, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/1826> ; DOI : 10.4000/questionsvives.1826

Ce document a été généré automatiquement le 1 mai 2019.



Questions Vives est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution -
Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Accompagner un changement de fonction à partir d'un dispositif réflexif : l'analyse de pratiques comme lieu d'émergence d'un « genre professionnel » ?

Accompany a change of function from a reflexive device: the analysis of practices as place of emergence of a "professional genre" ?

Thérèse Pérez-Roux

Introduction

- 1 Dans le champ de l'éducation, on assiste à la montée en puissance d'activités de coordination, de régulation, de médiation, renforcées par une période de mutations institutionnelles (Perez-Roux & Balleux, 2014). Cette évolution et les déplacements qu'elle suppose dans la sphère du travail, amène de nombreux acteurs à vivre des formes de transition professionnelle plus ou moins désirées. Pour Dupuy et Le Blanc (2001), les situations de transition ont un caractère hétérogène. Nous les abordons ici dans leur dimension à la fois spatiale et temporelle. En effet, dans le cadre de la formation continue, nous nous intéressons à l'accompagnement d'une forme de transition professionnelle liée à un changement de fonction dans un même espace professionnel (Éducation Nationale) qui nécessite la construction de nouvelles compétences mais aussi la prise en compte d'enjeux et de logiques parfois concurrentes.
- 2 Situons à présent le contexte de la recherche. En France, depuis la loi de 2005 et en application de l'article D.351-12 du code de l'Éducation, l'accueil et l'accompagnement des

élèves en situation de handicap est pris en charge par les enseignants référents (E-R), le plus souvent anciens maîtres spécialisés de l'école primaire¹.

- 3 Du point de vue institutionnel, la fonction de ces professionnels est cadrée par les textes de 2006 (Circulaire n° 2006-126 du 17.8.2006 et Arrêté du 17.8.2006. JO du 20.8.2006) qui spécifient les différents registres d'activité attendus des E-R. Ces derniers ont pour mission d'animer et de coordonner les équipes de suivi de la scolarisation (ESS) pour mettre en place, de façon concertée, le projet personnalisé de scolarisation (PPS) pour les élèves en situation de handicap relevant de leur secteur. Ils s'assurent de la continuité et de la cohérence des parcours en favorisant l'articulation entre les actions conduites par les équipes pédagogiques des établissements scolaires, des services ou établissements de santé et médico-sociaux, et les autres professionnels intervenant auprès de l'élève, quelle que soit la structure dont ils dépendent. Ils favorisent les échanges d'informations entre ces partenaires et veillent notamment à la fluidité des transitions entre les divers types d'établissements que l'élève est amené à fréquenter au long de son parcours. Les E-R ont aussi un rôle essentiel d'information, de conseil et d'aide, tant auprès des équipes enseignantes que des parents ou représentants légaux de l'enfant. Ils doivent en effet contribuer, aux côtés des responsables d'établissements scolaires, à l'accueil et à l'information des familles et les aider, si nécessaire, à saisir la MDPH (Maison Départementale des Personnes Handicapées) dans les meilleurs délais. En cas de divergences d'appréciation entre une équipe enseignante et une famille sur la nécessité d'une telle saisine, ils aident à la recherche de la solution la plus appropriée à la situation de l'élève avec l'appui de l'inspecteur de circonscription (IEN). Cette explicitation de *l'activité prescrite*, formalisée dans des textes-cadre qui définissent la nouvelle fonction au plan institutionnel, comporte malgré tout un certain flou : les missions de l'E-R sont abordées « de manière suffisamment exhaustive pour faire apparaître l'ampleur de la tâche et suffisamment vague pour laisser la place à l'inventivité et à l'initiative de ce récent professionnel » (Vilar, 2011, p. 79). Ceci conduit à des processus de traduction à l'échelle du groupe professionnel (Callon, 1989)². Dès 2006, Louis et Ramond mettent en lumière l'activité multidimensionnelle des E-R. Dans une autre perspective, Ventoso y Font (2011) engage une réflexion sur la posture professionnelle de ces nouveaux acteurs.
- 4 En effet, *l'activité réelle*, c'est-à-dire celle effectivement produite par le professionnel au-delà ou en-deçà des règles formelles, est soumise à des tensions et des jeux d'intérêt divers. Les E-R doivent opérer de nombreuses interprétations pour prendre en charge des dossiers complexes vis-à-vis desquels leurs compétences antérieures, construites dans l'ancienne fonction, se révèlent parfois insuffisantes.
- 5 Notre contribution s'intéresse aux modalités d'accompagnement de ces acteurs entrant dans une mission aux contours encore mal définis et porteuse de forts enjeux identitaires, à la fois singuliers et en partie partagés. Si cet accompagnement est entendu comme une pratique intégrative « dans laquelle un professionnel essaie d'être au plus près de la personne dans l'exploration d'une situation difficile ou d'une épreuve à franchir dans des moments de positionnement ou d'orientation » (Paul, 2009, p. 101), il s'appuie, dans notre étude, sur l'étayage d'un groupe de pairs, volontaires pour effectuer ce travail et s'inscrire dans une dynamique de changement.
- 6 Nous présentons donc ici un dispositif de formation continue par l'analyse des pratiques professionnelles. Ce dispositif, « négocié » avec l'institution via les Inspecteurs de l'Education Nationale pour l'Adaptation scolaire et de la Scolarisation des élèves Handicapés (IEN-ASH), a une double visée : a) accompagner la transition des E-R ASH

engagés dans une nouvelle fonction, complexe, parfois déroutante ; b) favoriser la construction d'une nouvelle professionnalité.

- 7 Ainsi, l'étude cherche à comprendre :
 - comment l'analyse de la pratique professionnelle, réalisée à partir de situations problématiques vécues comme des épreuves, (ré)interroge l'identité des professionnels se formant ;
 - dans quelle mesure un collectif de pairs volontaires, co-construit au travers du dispositif d'accompagnement proposé, les contours d'un « genre professionnel » (Clot, 1999) encore balbutiant dans une fonction émergente, vécue le plus souvent de façon solitaire.
- 8 Avant d'aborder ces questions, nous présentons ci-dessous nos ancrages théoriques et leur articulation.

1. Cadre théorique de l'étude

- 9 Après avoir présenté les enjeux et conditions de mise en œuvre d'un dispositif d'analyse de pratiques, cette partie donne quelques repères théoriques sur les processus de construction identitaire pouvant être soutenus par une telle démarche d'accompagnement. Les épreuves professionnelles mises au travail dans ce dispositif invitent à clarifier les rapports de sens partagés à travers la notion de « genre professionnel ».

1.1. L'analyse de pratiques professionnelles : quel dispositif pour quelles visées de formation ?

- 10 De nombreux auteurs ont insisté sur sa dimension intégratrice et finalisée des compétences. Perrenoud (1995) souligne leur actualisation dans une pratique complexe, mobilisant des ressources cognitives hétérogènes : schèmes de perception, de pensée et d'action, intuitions, valeurs, représentations, savoirs. Pour l'auteur, cet ensemble d'éléments se combine dans une stratégie de résolution de problème au prix d'un raisonnement fait d'inférences, d'anticipations, d'évaluation des possibles et de leur probabilité de réussite. Wittorski (1998) apporte un éclairage complémentaire sur la nature des compétences ; il spécifie dans quelle mesure les compétences individuelles (produites et mobilisées seules, en interaction avec l'environnement), partagées (c'est-à-dire socialisées, transmises d'un individu à un autre) ou collectives (engageant des formes de co-construction) supposent des processus de développement différents. Ces processus, construits dans le temps et au sein de dispositifs de formation initiale ou continue, ne mobilisent pas les mêmes types de savoirs. Au-delà des savoirs théoriques et en lien avec ceux-ci, apparaissent des savoirs dans l'action (produits dans la pratique et attachés à sa réalisation), des savoirs sur l'action (intégrant une dimension réflexive menée *a posteriori*, identifiée, reconnue, formalisée) et des savoirs pour l'action (supposant une réflexion anticipatrice visant des changements sur l'action). Cette distinction prend tout son sens dans le cadre de l'accompagnement des E-R ASH par des dispositifs d'analyse de pratiques. Nombreux, ces dispositifs sont le plus souvent adaptés par les formateurs, sur la base de cadres théoriques diversifiés³. Nous nous intéressons ici plus particulièrement à ceux qui s'inscrivent dans une approche à orientation psychosociologique et clinique (Blanchard-Laville & Fablet, 2002).

- 11 C'est dans cette orientation que se situe effectivement le dispositif sur lequel s'appuie notre étude. Le Groupe d'Entraînement à l'Analyse de Situations Educatives (GEASE)⁴ est un dispositif particulier destiné à comprendre la complexité des situations éducatives en utilisant plusieurs cadres interprétatifs (Fumat, Vincens & Etienne, 2003). Ce dispositif, mis en place dans les années 70 dans diverses institutions d'enseignement, d'éducation et de formation, est fondé sur la capacité d'un acteur à évoquer, au sein d'un collectif et à travers une narration, une situation professionnelle dans laquelle il a été impliqué et dont il considère que la (non)résolution n'est pas satisfaisante : il en présente le contexte, le déroulement puis se met à disposition des participants pour apporter des précisions. Son point de vue subjectif permet au groupe de s'approprier suffisamment cette situation pour essayer de la comprendre, de l'analyser en vue d'élargir les pistes d'interprétation.
- 12 Ce dispositif nécessite un cadre déontologique dont l'animateur est le garant :
- les situations évoquées sont d'ordre professionnel ;
 - elles respectent l'anonymat des lieux et des personnes ;
 - une règle de confidentialité est posée au sein du groupe de participants ;
 - l'analyse suppose la suspension de tout jugement de valeur.
- 13 Inscrit dans une logique du développement des compétences professionnelles qui, comme explicité *supra*, suppose la mobilisation de savoirs hétérogènes, le GEASE cherche à favoriser des éclairages pluriels, avec un possible réinvestissement ultérieur en contexte professionnel. Ainsi, ce dispositif repose sur trois postulats (Fumat et al. 2003) :
- l'acquisition progressive de la capacité du groupe à produire, par le croisement des points de vue et des cadres de référence, une analyse plus riche que celle qui pourrait être développée par un sujet isolé et un cadre de référence unique ;
 - le refus de l'interprétation immédiate et d'un mode univoque d'explicitation ;
 - l'idée que, par la pratique régulière, des compétences d'analyse pourront être réinvesties ultérieurement en contexte professionnel.
- 14 Ce dispositif n'a donc pas de visée de résolution immédiate des problèmes rencontrés ou exposés par les participants : il repose plutôt sur une série d'hypothèses formulées à l'exposant après le temps d'écoute et de questionnement. À charge de ce dernier de dégager ensuite celle(s) qui lui semble(nt) pertinente(s) au regard de sa « réalité » personnelle et contextuelle.
- 15 Ainsi, l'orientation réflexive du GEASE – comme de nombreux dispositifs d'analyse de pratiques (Perez-Roux & Hétier, 2011) – s'inscrit dans le paradigme du praticien réflexif (Schön, 1994). Elle suppose par ailleurs d'admettre les écarts entre travail prescrit et travail réel, de prendre au sérieux le caractère énigmatique et bricolé⁵ de l'activité au travail, d'en accepter le côté indéterminé. Elle nécessite la prise en compte de la complexité de la pratique, l'engagement intense et régulier chez les professionnels dans une activité de co et d'auto-analyse. En favorisant la mise en perspective de sa propre activité professionnelle, en (re)mettant au travail des questions d'ordre identitaire, cette démarche peut-elle contribuer à la construction ou au renforcement de la professionnalité des acteurs qui s'y engagent ?

1.2. Des processus de recomposition identitaire accompagnés par un dispositif à visée réflexive ?

- 16 De manière générale, la notion de professionnalité interroge l'ensemble des compétences professionnelles mobilisées dans l'exercice d'une profession, sous le double point de vue de l'activité et de l'identité. Combinant savoirs, expériences, relations, contraintes diverses, elle met en jeu des composantes institutionnelles, organisationnelles, contextuelles et des composantes plus subjectives, liées à l'engagement dans la pratique d'un métier (Perez-Roux, 2012). Cet ensemble d'éléments renforce une dimension identitaire, indissociable des normes professionnelles, des ressources dont disposent les acteurs et des situations concrètes d'action sur lesquelles ils sont invités à revenir dans une démarche de co-réflexivité.
- 17 Notre approche de l'identité professionnelle s'inscrit dans une perspective sociologique combinée à un éclairage psychosocial.
- 18 Dans cette étude, nous mobilisons le cadre de la double transaction biographique et relationnelle proposé par Dubar (1992) pour appréhender les identités professionnelles. Les formes identitaires élaborées par ce chercheur rendent compte de multiples interprétations de la part des acteurs et d'une articulation permanente entre transactions biographiques (organisées entre continuités et ruptures) et transactions relationnelles (organisés entre reconnaissance et non reconnaissance sociale). Ces transactions sont « des actions qui traversent la situation individuelle et nécessitent délibérations, ajustements et compromis. [Qu'elles soient d'ordre biographique ou relationnel], il s'agit pour le sujet de peser le pour et le contre, d'apprécier les avantages et les risques, d'échanger du possible contre de l'acquis » (Dubar, 1992, p. 521). Elles conduisent donc à des compromis entre identité héritée et identité visée et à une négociation entre identité attribuée par autrui et identité incorporée par soi.
- 19 Au final, l'identité professionnelle renvoie au

processus par lequel un groupe professionnel parvient ou non à se faire reconnaître parmi les partenaires de ses activités de travail et par lequel les segments qui le composent (et les sujets qui constituent ces segments) se dotent de discours légitimant leur pratique... Construire une identité professionnelle c'est continuellement s'engager dans des négociations complexes avec les autres et avec soi-même pour se faire reconnaître (Dubar, 2002, p. 132).
- 20 Ainsi, l'identité doit être comprise comme un processus dynamique et jamais totalement installé, remanié tout au long de la vie en fonction des expériences de l'individu, et en lien avec de multiples interactions sociales. Dans ce processus complexe, l'expérience sociale et le rapport à autrui jouent un rôle particulier, notamment vis-à-vis de la construction de soi (Kaddouri, 2006).
- 21 Notre approche des identités intègre une autre dimension qui renvoie à des processus intra psychiques développés dans les théories de la consistance cognitive (Festinger, 1957, entre autres) : nous la qualifions de dimension intégrative. Fortement ancrée dans les valeurs du sujet, elle vise la construction d'un équilibre : a) dans le temps et dans l'espace personnel, social et professionnel ; b) entre les différents rôles à tenir et les formes de relation à des Autrui significatifs (Mead, 1963), générées par les contextes de travail ou hors travail qu'il est nécessaire de rendre relativement compatibles. En effet, l'individu fait en sorte de conserver une unité (cohérence interne) tout en développant une relative

diversité à travers de multiples facettes considérées comme autant de ressources sur lesquelles il peut prendre appui pour s'adapter aux changements et investir de façon plus ou moins dynamique la carrière dans laquelle il s'est engagé (Perez-Roux, 2011).

- 22 Le dispositif d'analyse de pratique met au travail un rapport à soi-même, aux autres, à l'institution ; dans une co-élaboration entre pairs, il peut conduire le professionnel à mieux se situer dans l'espace du travail : la réalité d'une nouvelle fonction, avec ses enjeux, ses dilemmes, voire ses impasses, suscite de nombreuses questions (organisationnelles, relationnelles, éthiques) revisitées, directement ou indirectement, dans les temps d'analyse de pratiques.

1.3. L'analyse de pratiques : expérience, épreuves et émergence d'un « genre professionnel » ?

- 23 Analyser sa pratique avec d'autres professionnels suppose de revenir sur des situations problématiques. Ces situations peuvent être considérées comme des épreuves singulières et contextualisées que le dispositif permet de mettre au travail au sein d'un collectif.
- 24 Inspiré par le modèle de Boltanski et Chiapello (1999), Périlleux (2001) aborde l'activité de travail comme une succession de mises à l'épreuve et y ajoute une dimension d'ordre existentiel :
- on peut dire que [...] les obstacles rencontrés dans le cours de l'activité de travail, représentent une certaine mise à l'épreuve de soi. Le registre est celui de l'expérience singulière... L'activité de travail est une succession d'épreuves (au premier sens) parce qu'elle nous expose au jugement d'autrui et qu'elle nous oblige à faire la preuve de nos capacités. Elle est aussi un ensemble d'épreuves (au second sens) dans le sens où elle nous confronte aux contraintes de nos tâches et qu'elle nous amène à rendre les difficultés rencontrées significatives dans notre propre vie (pp. 51-52).
- 25 Pour Martuccelli (2006) les épreuves sont des phénomènes qui, tout en s'éprouvant de manière intime, subjective, existentielle, acquièrent une dimension sociale. Travailler sur ces épreuves suppose donc de traduire de manière intelligible l'expérience des acteurs et de produire un langage autour de leurs vécus singuliers qui viennent enrichir des rapports de sens partagés.
- 26 Cette question des rapports de sens partagés, est travaillée complémentaiement dans l'étude à partir de l'éclairage de Clot (1999) en clinique de l'activité, notamment autour du « genre professionnel » émergeant de controverses professionnelles. Dans l'analyse du travail, Clot (1999, p. 43) définit le genre comme un « système ouvert de règles impersonnelles non écrites qui définissent, dans un milieu donné, l'usage des objets et l'échange entre les personnes ». Système souple de variantes normatives, le genre organise les obligations qui s'imposent à tous et définit les frontières mouvantes de l'acceptable et de l'inacceptable dans le travail.
- 27 Souvent, le genre du métier se trouve reconfiguré dans le style, entendu comme une distance prise par les sujets vis-à-vis des normes et contraintes du travail pour « les transformer en ressources personnelles et collectives ». Forme d'affranchissement, d'émancipation, « le style est une modulation du genre [...]. Il s'affranchit du genre ordinaire non pas en le niant mais à travers sa transfiguration » (Clot, 1999, p. 202). En ce sens, il renvoie au détachement du sujet au travers d'un développement à la fois générique et subjectif qui re-dessine la situation de travail.

- 28 Au final, les « styles » correspondent à des modalités de (re)structuration de l'action par les sujets, à l'intérieur d'un genre donné. Cette dimension nous intéresse particulièrement dans la mesure où l'étude montre une culture partagée entre les E-R, éclairant la question du genre mais aussi, en contraste ou par différenciation, l'émergence d'un style : « le style n'est pas tourné seulement vers les genres sociaux de la mémoire collective. Son émergence dépend aussi du rapport du sujet à sa propre mémoire opératoire et subjective » (Clot, 1999, p. 213).
- 29 Ceci nous amène à interroger les instances du métier. Dans le cadre théorique de la « clinique de l'activité » et méthodologique des « auto-confrontations croisées », Clot (2008) illustre l'agencement des différentes instances du métier dans l'activité singulière et contextualisée. Dans sa composante descriptive, le modèle proposé pour l'analyse dynamique de l'activité, s'organise autour de quatre instances qui s'activent simultanément dans l'exercice du métier. L'instance impersonnelle correspond au travail prescrit et à la façon dont il s'institutionnalise dans un contexte particulier. L'instance transpersonnelle est structurée par l'histoire et la/les mémoire(s) collective(s) du métier. L'instance interpersonnelle s'alimente aux échanges et aux controverses professionnelles dans la communauté de travail. L'instance personnelle renvoie à la façon singulière de s'engager dans le métier pour y faire son travail.
- 30 Ne mobilisant pas de méthodologies d'auto-confrontations croisées, notre approche est un peu différente. Elle passe effectivement par les discours mais dans un dispositif de type compréhensif qui engage les narrateurs à évoquer la situation dans ses différentes dimensions, intégrant la dimension subjective de l'expérience.
- 31 Nous faisons l'hypothèse que l'accompagnement des E-R par un dispositif d'analyse de pratiques qui remet au travail de façon différée l'expérience singulière au sein d'un collectif de pairs, peut contribuer au développement professionnel des acteurs. D'une part, ce dispositif favorise l'intercompréhension des tensions identitaires et leur dépassement ; d'autre part, elle participe à l'émergence d'un « genre professionnel » qui aide à (re)définir les contours de la mission. Autrement dit, le travail à partir de l'activité singulière et située donne à voir des situations emblématiques qui font sens pour le groupe professionnel en formation.

2. Méthodologie

- 32 La méthodologie plurielle choisie pour notre étude est fortement liée aux aspects théoriques qui sous-tendent nos analyses. Elle s'est inscrite dans une approche longitudinale, initiée par le dispositif de formation. En ce sens, elle peut être associée à une recherche-action à l'initiative des E-R⁶.
- 33 Nous avons procédé durant quatre années (2010 et 2013) au suivi d'un groupe de 15 E-R d'un même département⁷, dans le cadre d'une formation par l'analyse de pratiques. Les six séances de trois heures réparties dans l'année se sont déroulées (de façon négociée avec les participants) en deux temps :
- 34 Un temps de régulation d'environ 30 minutes, permettant au groupe de revenir sur des informations institutionnelles, des (ré)organisations locales, des décisions en termes de collaborations avec les structures partenaires, jugées problématiques. Le chercheur a mis en place une forme adaptée de *focus group* (Kitzinger, 1995) qui a permis de travailler, à

partir des points d'accord et controverses professionnelles, sur des objets professionnels⁸ touchant essentiellement au rapport acteur(s)-institution.

- 35 Un temps proprement dit d'analyse de pratiques (GEASE) de deux heures trente permettant le plus souvent de mettre au travail par le récit, l'écoute et l'analyse de deux situations professionnelles. Un membre du groupe devient narrateur d'une situation qu'il juge problématique et dans laquelle il a été directement impliqué.
- 36 Le chercheur, animateur de ces dispositifs, a recueilli des données dans un carnet de bord. À partir des situations évoquées puis analysées, une prise de notes a été effectuée *a posteriori*, dans le respect des règles de confidentialité, sur la base des problématiques récurrentes ou évolutives (chaque année et sur la durée des quatre ans) dans les préoccupations des professionnels. Dans un premier temps (au terme d'une année), une analyse thématique de ce carnet de bord, de type inductif, a été réalisée pour faire émerger les questions saillantes, les tensions et les dilemmes rencontrés dans l'activité d'E-R ASH. Une synthèse de ce travail a été envoyée aux participants et validée par les professionnels eux-mêmes. Dans un second temps, un travail d'analyse a été opéré à partir d'un aller-retour entre les problématiques repérées dans les séances d'analyse de pratiques et le cadre théorique du chercheur. D'autres recueils de données ont complété cette première approche. En continuité avec ce premier recueil, nous avons procédé, en 2011, à 8 entretiens semi-directifs avec des E-R qui participaient à la formation par l'analyse de pratiques. Enfin, en 2013, nous avons proposé un questionnaire en ligne à l'échelle nationale ($n = 144$). Ces données complémentaires sont quelquefois utilisées dans le cadre de l'article pour préciser tel ou tel point d'analyse. Enfin, en juin 2013, nous avons demandé un bilan écrit aux participants (mobilisé partiellement dans le point 5.2).
- 37 Dans la partie suivante, nous rendons compte des éléments repérables sur les quatre années de mise en place de ce dispositif.

3. Résultats

3.1. À travers l'analyse des situations problématiques : des identités requestionnées

3.1.1. Transactions relationnelles comme première source de tensions et dilemmes

- 38 Les situations analysées mettent en relief une forte dimension relationnelle et humaine qui s'initie bien en amont des Équipes de Suivi de Scolarisation (ESS) et se prolonge au-delà, lorsqu'il s'agit de mettre en œuvre telle ou telle décision prise au terme de cette réunion. Les E-R ont à gérer de nombreuses tâches, parfois éclatées, dans des temps contraints et doivent décider parfois dans l'urgence de certaines orientations qui sont ensuite renégociées avec les structures ou avec l'institution, sans qu'ils en soient directement informés par les personnes initiatrices de la demande. Cela contribue à remettre en cause leur légitimité professionnelle, et constitue, pour certains d'entre eux, un déni de reconnaissance du travail réellement accompli.
- 39 Les transactions avec autrui sont donc au cœur des situations jugées problématiques. C'est dans l'ESS que se conjuguent un ensemble d'éléments qui viennent perturber l'activité des E-R. Cette mission d'animation et de coordination des ESS (circulaire 2006) devant déboucher sur la mise en place du Projet Personnalisé de chaque élève en situation de handicap se révèle complexe et délicate à assumer. Elle demande de

nombreuses qualités d'écoute et d'ajustement dans les réseaux de communication, tout en nécessitant de maintenir l'objectif de la réunion et de poser le cadre institutionnel. Les situations problématiques mises au travail sont souvent issues de ces ESS et leur analyse témoigne de forts enjeux de pouvoir entre professionnels. À partir des situations évoquées, prenons quelques exemples qui montrent des transactions relationnelles complexes et les enjeux identitaires sous-jacents en termes de place, de rôle et de discordance entre image de soi pour soi (identité revendiquée) et de soi pour autrui (identité attribuée).

- 40 Les parents, souvent contactés en amont des ESS, ne tiennent pas forcément le même type de discours une fois la réunion commencée, voire réinterprètent ce qui a été dit et acté dans le rapport. Un certain nombre de situations avec les parents évoquent la tension entre le déni du handicap et une grande exigence en termes de suivi et d'adaptation du milieu enseignant à leur enfant. En dernière instance, le poids des parents dans les contre-décisions d'orientation, remet en cause les démarches et les discussions avec les différents partenaires et interroge la légitimité institutionnelle des E-R.
- 41 Certains psychologues scolaires, en partie délestés par les E-R de leurs anciennes prérogatives sur l'orientation des élèves, solidaires de décisions prises au sein de l'école dans laquelle ils interviennent régulièrement⁹, font parfois silence sur tel ou tel cas ; cette attitude est vécue par les E-R comme un manque de soutien de leur part, voire comme une forme d'obstruction à l'avancée des discussions.
- 42 Il arrive que les chefs d'établissement du secondaire portent un regard condescendant sur les E-R issus de l'enseignement primaire : les situations évoquées rendent compte d'un relatif mépris envers ces nouveaux acteurs qui pourraient perturber le fonctionnement des classes, l'avancée des programmes ou les compétences des enseignants en poste. Certains chefs d'établissement ont tendance à usurper le rôle de l'E-R dans la conduite des réunions, renvoyant ce dernier à une place de subalterne en raison de sa méconnaissance des spécificités de l'enseignement secondaire.
- 43 Enfin, les enseignants de primaire, peu préparés à accueillir des élèves en situation de handicap dans leur classe tentent de faire entendre leur difficulté. Pour cela, ils soulignent un écart important entre leur réalité quotidienne et la place « protégée » qu'occupent à présent les E-R (anciens collègues), loin des classes et à proximité des IEN. Leur attitude dans les ESS exprime un déficit d'aide dans leur classe pour accompagner les élèves en situation de handicap. L'attribution d'heures d'Auxiliaires de Vie Scolaire (AVS) peut susciter des conflits avec l'enseignant : conflits d'ordre pédagogique, relationnel ou éthique qui sont renvoyés lors des ESS (ou en dehors) aux E-R en charge de gérer ces problèmes, dans un temps contraint et sans vrais moyens. Or, s'occuper de la gestion des AVS de façon trop impliquée peut conduire à un recadrage institutionnel ; ne pas le faire, c'est courir le risque d'une impossible mise en œuvre du Projet Personnel de Scolarisation. Ainsi, de nombreux dilemmes professionnels apparaissent, engageant à la fois le rapport à soi, à autrui et à l'institution
- 44 L'accompagnement des AVS dont les E-R ont la charge est aussi source de tensions. Les E-R savent que ces derniers ont des statuts précaires, sont mal payés, peu formés. Ils expriment certains dysfonctionnements au plan institutionnel (tensions avec la MDPH, changement des règles d'attribution des heures d'AVS), organisationnel (mise en œuvre de l'aide dans les établissements d'affectation) ou pédagogique (contenus et méthodes adoptées par l'enseignant dans la classe) sur lesquels les E-R ont peu de marges d'action.

Cela renforce le sentiment d'impuissance qu'ils éprouvent lorsqu'il s'agit de s'assurer de la cohérence et de la continuité des parcours des élèves en situation de handicap (tâche prescrite).

- 45 Les situations analysées montrent aussi la difficulté à assumer un rôle institutionnel dans des situations délicates au plan humain. Elles mettent en lumière des échos dans la sphère personnelle de l'E-R.

3.1.2. Transactions biographiques et résonances dans les situations travaillées

- 46 Le dispositif du GEASE rend visibles (et permet de mettre en mots) les échos des situations travaillées - pour le narrateur ou les participants - en fonction du parcours professionnel. Souhaitant assumer la nouvelle tâche qui leur est confiée, notamment dans l'animation des ESS, les E-R sont parfois confrontés à des situations problématiques qui, en convoquant les expériences passées, les affectent au plan des valeurs. Les analyses montrent dans quelle mesure la connaissance du milieu enseignant, les représentations sur tel ou tel professionnel du secteur de l'éducation ou de la santé viennent perturber l'approche du problème. L'E-R s'adosse et/ou se heurte aux compétences construites comme professeur des écoles puis comme enseignant spécialisé face à des élèves en difficulté, ou s'ancre dans son expérience de CCPE (voir note 1). Bien souvent les E-R disent ne pas comprendre les politiques de telle ou telle structure d'accueil, les choix ou les blocages de tel ou tel professionnel vis-à-vis des besoins de l'élève dont il s'agit de construire le projet personnalisé de scolarisation.
- 47 Cette première approche des situations, reliée à l'histoire passée est retravaillée au sein du groupe en formation. Les analyses lors du GEASE permettent de croiser d'autres lectures possibles, de prendre différents points de vue, de déplier la situation pour l'appréhender différemment.
- 48 Entre identité passée, présente dans le temps de transition vers une nouvelle fonction et identité visée ou idéalisée d'E-R, chacun est donc amené à négocier avec lui-même, à apprécier ses capacités acquises et ses potentialités, à s'inscrire en continuité ou en rupture avec les valeurs de son/ses groupe(s) d'appartenance et à comprendre les logiques portées par d'autres acteurs qui n'ont pas les mêmes enjeux.
- 49 Des expériences autour du handicap dans la sphère professionnelle ou privée s'invitent aussi dans les échanges. Dans le temps de narration puis de co-analyse, le professionnel peut saisir le poids et la force de ses ancrages professionnels et personnels dans la perception première des situations. Cette dimension biographique apparaît en discontinu dans les séances car elle suppose une confiance entre participants et la certitude du maintien des règles de confidentialité et de suspension du jugement. Les entretiens sont l'occasion de revenir sur ces échos, sur les émotions que provoquent tel ou tel récit, réaction, impasse, réactivant l'expérience passée en tant que professionnel ou sur un plan plus personnel.

3.1.3. De la clarification des rôles et des places dans un système en tension(s)

- 50 Lors du processus de transition entre deux fonctions au sein d'une même institution, les (néo)professionnels se trouvent en présence de rôles disparates qu'ils doivent interpréter. Chacun est alors amené à se situer entre des engagements (personnels, sociaux, professionnels, familiaux...) dont la compatibilité n'est pas donnée. Les transformations

identitaires qui s'opèrent dépendent des significations et des valeurs attribuées par le sujet à ses différents engagements et à leurs relations ; elles dépendent aussi des représentations de soi que chacun cherche à faire prévaloir dans le nouveau contexte de travail.

- 51 Dans le dispositif d'analyse de pratiques proposé, la priorité revient à la construction conjointe de compétences relationnelles (entre parole et écoute) et met à distance, pour un temps au moins, une résolution immédiate des situations par des conseils. Or cela perturbe les RE-ASH qui ont aussi « un rôle essentiel d'information, de conseil et d'aide ». Cette facette du métier est mise en veille lors des temps d'analyse, ce qui génère parfois de l'inconfort.
- 52 Par ailleurs, de nombreuses situations mettent en lumière une forme d'intrusion de la sphère personnelle dans l'espace du professionnel, notamment vis-à-vis du handicap. Certaines situations évoquées affectent les participants qui ont vécu ou connu des problèmes similaires, résolus avec d'autres moyens, d'autres ressources ou simplement, un autre regard.
- 53 Enfin, l'activité d'E-R ASH nécessite des rôles différents à jouer : celui qui est prescrit mais aussi celui qui répond aux besoins (réels/perçus) des familles ou des enfants. Les ressources multiples à mobiliser et les valeurs construites sont souvent chahutées dans les ESS ou lorsqu'arrivent de nouvelles prescriptions qu'il faut mettre en œuvre au risque d'être incompris par les parents ou les partenaires institutionnels.
- 54 Enfin, les analyses amènent les ER-ASH à réenvisager/assumer leur place dans l'institution : la proximité avec les inspecteurs les éloigne de leurs anciens collègues, et questionne leurs appartenances antérieures. Dans ce nouvel espace de régulation et de médiation qu'ils occupent à présent, ces professionnels doivent (re)trouver un sentiment de cohérence pour donner sens à leur action. Bien que cet aspect soit davantage explicité dans les entretiens, il constitue souvent le nœud des situations analysées : confusion des rôles et des places, perte de repères, etc.

3.2. Une transaction acteur-institution fortement présente : entre marges de manœuvre et limites de l'action

- 55 L'analyse des situations met en lumière des modifications de positionnement institutionnel vis-à-vis des Inspecteurs de l'Éducation Nationale (IEN). On repère une relative prise de distance vis-à-vis des IEN de circonscription (anciens supérieurs hiérarchiques des enseignants spécialisés) avec lesquels certaines incompréhensions peuvent advenir. Désormais, c'est l'IEN chargé de l'Adaptation scolaire et de la Scolarisation des élèves Handicapés (IEN-ASH) qui est le supérieur hiérarchique mais le plus souvent, les relations entretenues ne sont plus de même nature : les E-R insistent sur la confiance que l'institution leur témoigne, sur la dimension plus collaborative du travail et sur le soutien des IEN-ASH lorsque des situations difficiles nécessitent des arbitrages.
- 56 Pourtant, au fil des analyses de telle ou telle situation, les E-R reviennent sur des moments vécus comme des injonctions paradoxales de la part des IEN-ASH : entre l'équité demandée dans le traitement des dossiers, les négociations dans les équipes de suivi de scolarisation avec tel ou tel parent plus influent et les adaptations des projets personnalisés en raison d'un manque de structures d'accueil, les E-R découvrent les limites ou les impasses de l'adossement institutionnel. Au-delà des écarts repérés entre

les discours, souvent simplificateurs (activité prescrite) et la réalité des pratiques au quotidien, les situations évoquées portent souvent sur les ESS. Cette instance décisionnelle nécessite, de la part des E-R, une bonne connaissance des dossiers, des compétences relationnelles avec les différents acteurs concernés, une capacité à mettre en synergie les avis pour construire un projet personnalisé pour l'élève. Parfois, nous l'avons vu, les décisions remises en cause par tel ou tel participant, affectent la crédibilité des E-R, voire leur légitimité dans l'espace scolaire.

- 57 Enfin, les analyses mettent en lumière un sentiment de solitude dans la gestion des dossiers et des équipes de suivi. Les professionnels interrogés insistent sur l'importance de réels temps de formation : le dispositif d'analyse de pratique est vécu comme une remise au travail de situations problématiques communes, une prise de recul sur l'activité permettant une (re)définition des repères, des contours et des marges de cette mission.

3.3. Les instances du nouveau métier et la construction d'un « genre professionnel »

- 58 Dans les séances d'analyse de pratiques, les quatre instances décrites par Clot et Ruelland-Roger (2008) sont activées et se situent à l'avant ou à l'arrière-plan.
- 59 C'est par l'instance personnelle que les contours du (nouveau) métier se dessinent progressivement. Les situations évoquées sont singulières et situées ; nous avons vu qu'elles renvoient le professionnel à sa propre histoire, à ses ressources et à ses faiblesses, à une façon singulière de s'engager dans le métier pour y faire son travail. C'est cet ensemble d'éléments, fortement contextualisés, que le groupe tente de comprendre avant de co-analyser la situation. L'instance personnelle par laquelle s'engage le processus du GEASE se révèle parfois en tension avec l'instance impersonnelle (tâche prescrite, souvent perçue comme simplificatrice par rapport à l'activité déployée par les professionnels). Cette instance impersonnelle se trouve constamment interrogée par les E-R dans le temps de régulation qui précède l'analyse des situations. Elle est aussi présente en toile de fond des échanges et devient un analyseur incontournable de situations problématiques dans lesquelles la dimension prescriptive constitue le cadre d'un ensemble qui dysfonctionne. Dans le dispositif proposé, c'est l'instance interpersonnelle qui se situe au premier plan car elle s'alimente aux échanges et aux controverses professionnelles dans la communauté de travail et, ici, dans le groupe de pairs mobilisé dans un dispositif de formation par l'analyse de pratiques. Cette instance se co-construit dans le GEASE, entre écoute, questionnement, résonances et hypothèses explicatives, sans conseils directs mais avec une ouverture des possibles pour comprendre l'action passée et se projeter dans l'avenir. Sur cette base, construite au fil d'un accompagnement pensé dans la durée et réunissant des professionnels volontaires, l'instance transpersonnelle se structure par l'histoire et la/les mémoire(s) collective(s) du métier : ancienne fonction de professeur des écoles puis d'enseignant spécialisé, nouvelle fonction faiblement délimitée mais que chacun, par ses récits et ses analyses, tente de préciser ; il s'agit de ne pas renier les attaches à l'ancien métier, aux valeurs partagées, aux controverses professionnelles qui ont pu ou qui pourront aider à préciser le sens de la mission et, à l'intérieur de celle-ci, la place de ces nouveaux acteurs du système scolaire.
- 60 Du croisement de ces différentes instances du métier, mais en priorisant l'instance interpersonnelle mobilisée dans l'accompagnement de ces professionnels, émerge peu à peu un genre en construction. Ce genre s'élabore progressivement sur la base de rapports

subjectifs à l'activité, remis au travail dans un collectif. Il s'agit de discuter ce que chacun réinterprète de son activité (style) dans un cadre où les prescriptions existent mais restent relativement floues.

- 61 Les deux temps proposés dans le dispositif contribuent à cette configuration progressive du genre :
- le temps de régulation permettant de revenir de façon critique sur de nouvelles demandes institutionnelles (Éducation Nationale, MDPH, services de santé ou médico-sociaux), sur des coordinations vécues collectivement avec l'ensemble des E-R du département et repérées comme problématiques (inégalités dans le traitement des affectations ; hiérarchies implicites au sein du collectif des E-R ; rôle tenu par les IEN-ASH dans la gestion des conflits internes ou externes) ;
 - le temps de co-analyse de situations professionnelles, à la fois singulières et emblématiques, qui font fortement écho dans le groupe des E-R et leur permettent à la fois de revenir sur des expériences passées critiques et de se projeter avec plus d'assurance dans leur activité future.
- 62 Recrutés par l'institution pour participer à la mise en œuvre orchestrée d'une politique inclusive réaffirmée en 2005, les E-R mettent en avant un certain nombre de caractéristiques partagées pour (re)définir leur fonction. Plusieurs éléments sont repérables à partir des situations problématiques évoquées dans le groupe suivi sur plusieurs années : posture de médiateur, nécessaire adaptation à une diversité de contextes, gestion des conflits et équité en termes de prise de parole dans les ESS. Entre la rigueur attendue dans le traitement des dossiers et la nécessité de comprendre les situations, de mettre en synergie les différents points de vue sur l'enfant, voire d'accompagner les familles, les E-R ont conscience de la complexité de leur mission. Accords momentanés, avancées et blocages, découragements devant telle ou telle décision administrative viennent rythmer leur quotidien. Derrière ces approches singulières, se dessinent les contours d'une professionnalité débattue entre les professionnels, engageant à la fois le registre des compétences attendues et une forte dimension identitaire.
- 63 Ainsi, au-delà de la nécessaire clarification du périmètre de leur fonction, donné par les textes (versant technico -organisationnel), l'analyse de pratiques participe à la redéfinition du métier par les professionnels eux-mêmes et met en lumière les ressources mobilisées individuellement ou collectivement pour faire face à des situations problématiques. La redéfinition collective de leur mission fait émerger des valeurs partagées, fréquemment mobilisées et débattues au sein des séances d'analyse de pratiques. Les E-R inscrits dans ce dispositif réactivent ainsi la question du « travail bien fait » et de son revers, le « travail empêché » qui apparaît lorsque « l'organisation du travail ne délivre pas les ressources dont les salariés ont besoin pour faire un travail de qualité ni même pour déterminer en quoi consiste pareil travail. Elle les prive des moyens de travailler » (Clot, 2010, p. 50),
- 64 Notre recherche met en relief la puissance mobilisatrice de ce dispositif d'analyse de pratiques. Lors du bilan proposé aux participants (juin 2013), ces derniers soulignent combien ce temps de co-analyse de situations problématiques constitue une aide à la distanciation et un levier pour l'action à venir. Travailler ces situations avec des pairs leur donne un appui supplémentaire qui favorise les auto-analyses et permet d'aborder avec plus de sérénité les situations complexes. Ils évoquent aussi la confiance construite dans ces temps de travail, soulignant au passage la force (et la difficulté) de la suspension

du jugement pour écouter la parole de l'autre et l'aider à cheminer dans sa démarche réflexive en mobilisant d'autres éclairages, en défroissant ce qui était « resserré » dans l'expérience du professionnel.

- 65 Enfin, une évolution apparaît au fil des quatre années : les E-R ont en quelque sorte approfondi et échangé, sur la base des situations évoquées, ce qui constitue l'essence de leur métier, les composantes et les contours de leur activité sans nier la dimension singulière du rapport au travail (style). En même temps, une dimension collective se met en place indiquant sans doute une sortie de la période de transition. Les E-R se mobilisent, en tant que groupe professionnel conscient des balbutiements d'une fonction créée en 2006, pour pointer tel ou tel problème récurrent, pour questionner les enjeux et places, les contradictions d'un système dans lequel ils se définissent comme des acteurs critiques. Ce positionnement vis-à-vis de l'institution, vis-à-vis d'eux-mêmes et du collectif semble allier un respect des hiérarchies mais une volonté d'améliorer le système dans lequel ils sont largement impliqués.

4. Discussion

4.1. Épreuves vécues, partagées, dépassées ?

- 66 Comme le dit Périlleux (2001), l'activité de travail est une succession de mises à l'épreuve. Le dispositif proposé revient sur cette activité en la revisitant au sein d'un collectif, dans une visée compréhensive et constructive. L'épreuve confronte le sujet au regard d'autrui (faire la preuve de), à la complexité des registres d'action, aux tensions et dilemmes qu'ils génèrent ; face aux épreuves, le sujet tente de les (se) dépasser en utilisant ses propres ressources. Lorsque les acteurs sont dans une période de transition, l'accompagnement par un dispositif d'analyse de pratiques peut aider à ce dépassement par le partage des ressources et la création d'appuis complémentaires.
- 67 Parallèlement, comme nous l'avons vu précédemment, à partir du travail conduit sur plusieurs années et en croisant les analyses, se dessine l'idée d'un triple défi qui caractériserait la mission des ER-ASH : prise en compte de la complexité des situations, efficacité des solutions pour que le processus d'inclusion scolaire de l'élève soit réussi et, par voie de conséquence, construction d'une légitimité professionnelle vis-à-vis des différents acteurs.
- 68 L'approche de Martuccelli (2006) éclaire un autre niveau d'analyse. Pour ce chercheur, l'individu est confronté à des épreuves que produit/impose la société. Chacun tente de s'en saisir de façon singulière, de vivre ces épreuves pour les transformer et à terme se transformer. Pourtant, ces phénomènes, tout en s'éprouvant de manière intime, subjective, existentielle, acquièrent une dimension sociale car ils renvoient à des rapports de sens partagés entre les individus. En prolongement de notre étude, il semble que trois épreuves communes organisent le rapport des E-R à leur (nouveau) métier :
- 69 - L'épreuve de la légitimité qui se construit au travers des compétences attendues (prescrites) mais aussi de la dimension humaine largement développée dans les entretiens (Perez-Roux, 2014). Cette légitimité s'élabore aussi dans les échanges autour de situations emblématiques analysées collectivement et définissant progressivement les frontières de l'acceptable et de l'inacceptable dans le travail (Clot, 1999).

- 70 - L'épreuve de la reconnaissance : cette épreuve est plurielle. Pour Brun (2012), elle recouvre à la fois la reconnaissance de la pratique (comportements, qualités, compétences), celle de l'investissement dans le travail (efforts consentis pour favoriser les processus, implication dans la mission) et celle des résultats (efficacité, utilité, qualité du travail accompli). Au-delà, se joue la reconnaissance existentielle (respect de la personne, droit à la parole, possibilité d'influencer les décisions organisationnelles). Le dispositif étudié semble avoir favorisé l'expression de cette demande de reconnaissance et permis d'en préciser les contours.
- 71 - L'épreuve de la « juste » distance renvoie à la posture professionnelle et à la manière de gérer les tensions entre les statuts, les places et les rôles attribués, fantasmés, revendiqués. Co-analyser des situations problématiques met en relief un certain nombre de brouillages entre sphère personnelle et professionnelle, entre différents rôles à tenir. Le dispositif amène à travailler ce rapport à l'autre, rendu plus délicat lorsque se pose la question du handicap et des synergies professionnelles à mettre en œuvre pour le prendre en charge.

4.2. Place et rôle des dispositifs réflexifs dans l'accompagnement des périodes de transition

- 72 Cette étude tend à montrer qu'un dispositif à visée réflexive permet d'accompagner des (néo)professionnels dans une phase de transition entre deux fonctions. Au-delà des compétences attendues et essentielles pour la pratique d'un métier, ce dispositif privilégie une démarche réflexive à visée compréhensive, outillée par des savoirs pluriels : savoirs constitués, savoirs d'expérience, savoirs d'altérité (Cifali, 1996). Cette approche participe au développement professionnel (Uwamariya & Mukamurera, 2005) qui nécessite la prise en compte des stratégies efficaces de mobilisation de différents savoirs et un engagement efficient des professionnels dans leur activité. Par ailleurs, le développement professionnel suppose un apprentissage continu visant une adaptation aux contextes de travail et un partage d'expérience/d'expertise. Sur ces deux derniers points, il semble que le dispositif soit une piste prometteuse.
- 73 Pour autant, il existe des difficultés de mise en œuvre et certaines conditions pour que ce type d'accompagnement produise les effets attendus. En effet, le dispositif étudié demande du temps, une régularité, le respect d'un code déontologique pour une mise au travail en toute sécurité. Il suppose des formateurs formés et adaptables. Il est d'autant plus efficient qu'il reste basé sur le volontariat mais soutenu par l'institution qui peut y voir un lieu favorisant les remaniements identitaires. En même temps, il nécessite une séparation totale avec les instances hiérarchiques pour qu'il reste un réel espace de parole, toujours investi de façon singulière comme en témoignent ces deux bilans contrastés (juin 2013) :

Ce dispositif m'a apporté une aide pour la mise à distance des affects ; une analyse des situations, donc des acteurs et des problématiques rencontrés et "rencontrables" ; une meilleure compréhension des différents enjeux des différentes institutions ; un partage de la vulnérabilité de notre fonction, donc une déculpabilisation... (enfin on y travaille !) ; une force pour affronter les multiples adaptations demandées ; un lieu où une solidarité professionnelle peut se mettre en place, et donc un premier levier pour des actions possibles (Valérie, 4^e année).

- 74 Cette autre enseignante référente pointe la difficulté à entrer totalement dans le travail proposé, soulignant certains aspects constructifs, d'autres plus problématiques :

L'analyse de pratiques m'a d'abord rassurée sur les difficultés que je rencontre dans ma fonction, de mieux les comprendre et de prendre du recul... de relativiser et de réfléchir à la manière d'ajuster mon comportement, à pouvoir anticiper de manière plus posée et distante. Je n'ai pas bénéficié d'autre aide dans ma fonction... je n'ai pas proposé de situation lors des séances car je n'en trouvais pas qui pouvaient justifier d'en parler mais à travers celles des autres, je pouvais justement relativiser et m'ajuster face aux difficultés. Je pense toutefois que c'est un exercice difficile d'exposer une situation aux autres, avec toutes les questions que cela implique et alors qu'on sent bien quelque part qu'on a pas su s'ajuster à la situation et être à la hauteur (Marie-Paule, 2^e année).

- 75 Ainsi, cet espace de formation participe à l'appropriation individuelle et collective d'une nouvelle mission, complexe et exigeante, dans laquelle la dimension relationnelle comporte une part essentielle. Il contribue par ailleurs à clarifier les contours d'un nouveau métier et à asseoir une légitimité dans un secteur (intégration scolaire) en forte croissance¹⁰.

Conclusion

- 76 Dans cette étude, le dispositif d'accompagnement est perçu par les E-R comme un véritable levier pour assumer progressivement une période de transition professionnelle et co-construire, sur la base de situations emblématiques (partagées), les prémisses d'un genre professionnel. Pour l'institution, au-delà des périodes de transition, réfléchir à la pertinence (et à la continuité) de tels dispositifs, c'est se préoccuper du développement professionnel des acteurs. À terme, cela peut conduire à la mise en place d'activités de coordination ou de médiation mieux assumées et, *in fine*, plus efficaces pour l'inclusion et le suivi des élèves en situation de handicap. Mais ces E-R se heurtent parfois au désarroi des enseignants qui ont à gérer des élèves à besoins éducatifs particuliers et voient leur tâche se complexifier. Cette étude ouvre donc sur une autre réalité. Il conviendrait de s'intéresser à la formation des enseignants, souvent mis en difficulté par l'accueil dans leur classe d'élèves en situation de handicap, dont les caractéristiques sont extrêmement variées. Le rapport de recherche réalisé en 2008 par Mazureau et son équipe, montrait en quoi le passage de l'intégration à la scolarisation des élèves handicapés mettait en avant de nouveaux besoins de formation des enseignants. Le dispositif proposé ici, soutenu l'institution, pourrait permettre aux différents acteurs de prendre en compte ces évolutions et de travailler en synergie sur la question de l'inclusion scolaire.
- 77 Enfin, plus largement, cette recherche semble ouvrir des perspectives prometteuses dans l'accompagnement des métiers de l'humain qui traversent actuellement de fortes mutations institutionnelles, obligeant les acteurs à s'emparer de nouvelles prescriptions, à élargir ou déplacer leurs registres de compétences. Ces évolutions conduisent parfois à une perte du sens de l'action. Combiné à des logiques managériales qui ont tendance à isoler les acteurs, cette approche à partir d'un dispositif réflexif proposé aux professionnels pourrait contribuer à une reprise en main collective du travail, à retrouver des marges de manœuvre, à prendre soin du travail et donc de ceux à qui il est adressé.

BIBLIOGRAPHIE

- Blanchard-Laville, C. & Fablet, D. (Eds). (2002). Analyse des pratiques : approches psychosociologique et clinique. *Recherche et Formation*, 39.
- Boltanski, L & Chiapello, E. (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris : Gallimard.
- Brun, J-P. (2008). *Les sept pièces manquantes du management*. Montréal : Les éditions transcontinentales.
- Callon, M (Dir.) *La Science et ses réseaux. Genèse et circulation des faits scientifiques*, Paris, La Découverte ; Unesco : Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Cifali, M. (1996). Démarche clinique, formation et écriture. Dans L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, P. Perrenoud (Dir). *Former des enseignants professionnels*. Bruxelles : De Boeck, 119-135.
- Clot, Y., & Ruelland-Roger, D. (2008). Enseigner les maths au lycée et au collège : un ou deux métiers ? *Recherche et Formation*, 57. 51-63.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : PUF.
- Clot, Y. (2010). *Le travail à cœur. Pour en finir avec les risques psychosociaux*. Paris : La Découverte.
- Dubar, C. (1992). Formes identitaires et socialisation professionnelle. *Revue Française de Sociologie*, 33(4), 505-529.
- Dubar, C. (2002). Entretien avec A. Gonin-Bolo. *Recherche et formation*, 41, 131-138.
- Dupuy, R., & Le Blanc, A. (2001). Enjeux axiologiques et activités de personnalisation dans les transitions professionnelles. *Connexions*, 76(2), 61-79.
- Friedrich, J. (2001). Quelques réflexions sur le caractère énigmatique de l'action. Dans *Théories de l'action et éducation, Raisons éducatives*, 4 (pp. 93-112). Bruxelles : De Boeck.
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Evanston, IL: Row & Peterson.
- Fumat, Y., Vincens, C., & Etienne, R. (2003). *Analyser les situations éducatives*. Issy les Moulineaux: ESF.
- Kaddouri, M. (2006). Dynamiques identitaires et rapports à la formation. Dans J-M. Barbier., E. Bourgeois., G. de Villers. & M. Kaddouri (Eds.). *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation* (pp. 121-145). Paris : L'Harmattan.
- Kitzinger, J. (1995). Qualitative research: Introducing focus groups. *BMJ*, 311, 299-302
- Louis, J.-M., & Ramond, F. (2006). *L'enseignant référent au quotidien - Scolarisation des enfants handicapés*. Dijon : CRDP de Bourgogne.
- Martuccelli, D. (2006) *Forgé par l'épreuve*. Paris : Armand colin
- Mazereau, P. (Dir) (2008). De l'intégration à la scolarisation des élèves handicapés : état des lieux et nouveaux besoins de formation des enseignants. Éclairages sur la situation européenne. *Rapport de recherche pour l'UNSA éducation avec le concours de l'IRES*. Centre d'études et de recherche en sciences de l'éducation (CERSE), Caen.

Mead, G-H. (1963). *L'esprit, le soi et la société*. Paris : PUF. Première édition (1934). *Mind, Self and Society*. Chicago : University of Chicago Press.

Paul, M. (2009). Autour du mot accompagnement. *Recherche et formation*, 62, 91-107.

Perez-Roux, T., & Hétier, R. (2011). Des dispositifs d'analyse de pratiques aux recherches collaboratives : quelle dynamique de déplacement des professionnels ? Dans J-Y Robin & I. Vinatier, *Conseiller et accompagner : un défi pour la formation des enseignants* (pp. 279-306). Paris : L'harmattan.

Perez-Roux, T. (2011). Changer de métier pour devenir enseignant : transitions professionnelles et dynamiques identitaires. *Recherches en éducation*, 11, 39-54.

Perez-Roux, T. (Dir.) (2012). *La professionnalité enseignante : modalités de construction en formation*. Rennes : PUR.

Perez-Roux, T. (2014). Dynamiques identitaires d'acteurs de l'éducation en période de transition : entre projet institutionnel, (re)définition et appropriation d'une nouvelle mission. *Sociologies pratiques*, 28, 41-52.

Perez-Roux, T., & Balleux, A. (Dir.) (2014). *Mutations dans l'enseignement et la formation : brouillages identitaires et stratégies d'acteurs*. L'Harmattan : collection Défis formation.

Perez-Roux, T & Hétier, R. (2011). Des dispositifs d'analyse de pratiques aux recherches collaboratives : quelle dynamique de déplacement des professionnels ? In J-Y Robin & I. Vinatier, *Conseiller et accompagner : un défi pour la formation des enseignants*. Paris : L'harmattan, coll. Action et savoir, pp. 279-306.

Périlleux, T. (2001). *Les tensions de la flexibilité, L'épreuve du travail contemporain*. Paris : Desclée de Brouwer.

Perrenoud, P. (1995). Des savoirs aux compétences : de quoi parle-t-on en parlant de compétences ? *Pédagogie collégiale*, Québec, 9(1), 20-24.

Schön, D-A. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel* (J. Heynemand & D. Gagnon, trad). Montréal : Editions logiques (Ouvrage original publié en 1983 sous le titre *The reflective practitioner : how professionals think in action*. New York : Basic Books).

Uwamariya, A. & Mukamurera, J. (2005). Le concept de développement professionnel en enseignement : approches théoriques. *Revue des Sciences de l'Education*, XXXI, 1, 133-155.

Ventoso y Font, A. (2011). Devenir enseignant référent ou comment co-construire une posture professionnelle ? *Esquisse*, 54-55, 103-113.

Vilar, M-P. (2011). L'enseignant référent : témoignage sur un nouveau métier. *Esquisse*, 54-55, 75-92.

Wittorski, R. (1998). De la fabrication des compétences. *Education permanente*, 135, 57-69.

NOTES

1. Les 144 E-R ayant répondu à notre enquête par questionnaire réalisée en 2013 à l'échelle nationale, sont à 82 % d'anciens professeurs des écoles, devenus au terme de quelques années de carrière et suite à une formation spécifique qui a débouché sur l'obtention d'un diplôme, enseignants spécialisés dans la prise en charge d'élèves repérés en grande difficulté : ces enseignants spécialisés sont essentiellement des maîtres E (à dominante pédagogique), des

maîtres G (à dominante rééducative), des maîtres F (enseignement et aide pédagogique en SEGPA). 14 % sont d'anciens secrétaires de Commissions de Circonscription Pré-élémentaire et Élémentaire (CCPE). Leur expérience, dans ce cadre, intègre une dimension plus administrative.

2. Dans la sociologie de la traduction, les acteurs (individuels ou collectifs) se posent en porte-parole et traduisent la volonté de collectifs et, plus largement, un ensemble de prescriptions institutionnelles. On repère une adaptation progressive des connaissances (ici des compétences attendues) dont la certitude peut toujours être remise en cause par des controverses.

3. Les ancrages théoriques et méthodologiques des didactiques disciplinaires, de la didactique professionnelle, de l'action située, de la psychologie ergonomique, de la clinique de l'activité, peuvent être mobilisés.

4. Présentation succincte :

<http://www.analysedepratiquesprofessionnelles.fr/downloads/guidedugeasememo.pdf>

5. Le caractère énigmatique de l'activité tient à la difficulté, voire l'impossibilité de transformer l'action en un objet de connaissance objective. Le lien entre l'intention et l'action n'est pas visible dans l'action elle-même ; il est chaque fois à reconstruire à partir de la connaissance a priori et a posteriori des intentions (Friedrich, 2001). Le caractère bricolé renvoie aux multiples ajustements, modifications, réorientations intentionnelles ou effectives que l'action nécessite.

6. Cette problématique a été développée dans : Perez-Roux, T. (2015). Une forme de recherche collaborative impulsée par les praticiens : enjeux, démarche, déplacement(s) des acteurs. In T. Perez-Roux, L. Portelance, & C. Niewiadomski, *Symposium « Collaborations chercheurs praticiens: nouvelles formes, nouveaux enjeux ? »* Biennale de l'éducation de la formation et des pratiques professionnelles. CNAM : Paris, 30 juin-3 juillet 2015. Article à paraître.

7. Trente E-R interviennent dans le département concerné par l'enquête : 22 pour l'enseignement public et 8 pour l'enseignement privé. Le groupe est constitué de 19 femmes et de 11 hommes. Dans ce département, les réunions de travail ou de régulation prévues par l'inspection académique s'adressent à tous les E-R. Parmi ceux-ci, 15 E-R majoritairement débutants dans la fonction, participent aussi à des séances d'analyse de pratiques. Bien que cet espace de formation soit étanche vis-à-vis des inspecteurs de l'EN, ces derniers soutiennent la démarche qui leur a d'abord été présentée par le chercheur. Ils considèrent cette formation comme un dispositif d'accompagnement de la transition professionnelle, abordée à travers les situations problématiques vécues par les E-R.

8. Ces objets professionnels ont émergé des échanges entre E-R ASH. Le chercheur, néophyte dans le domaine de l'ASH, s'est ainsi saisi de questions vives touchant à l'exercice professionnel dans sa dimension organisationnelle / institutionnelle. Ce travail a participé de son acculturation.

9. Dans le suivi des élèves au sein des Réseaux d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté (RASSED) : <http://www.education.gouv.fr/cid24444/reseaux-d-aides-specialisees-aux-eleves-en-difficulte-rased.html>

10. DEPP-Repères et références statistiques sur les enseignements la formation et la recherche.2012

Loi n° 2005-102 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, Journal officiel du 12/02/2005, <http://informations.handicap.fr/decret-loi-fevrier-2005.php>.

RÉSUMÉS

L'article s'intéresse à la transition d'une fonction vers une autre soutenue par un dispositif d'accompagnement mis en place pour de nouveaux acteurs de l'éducation : les enseignants-référents (ER) pour l'Adaptation scolaire et la Scolarisation des élèves Handicapés (ASH). Le cadre théorique privilégie une entrée sociologique sur les dynamiques identitaires, combinée avec une approche par la clinique de l'activité. 15 E-R ont été suivis sur quatre années (2010-2013). Les résultats mettent en avant de nombreuses tensions. Au-delà de la distanciation affective à laquelle les invite l'institution, les E-R évoquent l'impact de la dimension relationnelle sur leur activité. Le dispositif d'accompagnement est perçu par ces acteurs comme une aide à la transition et l'occasion de co-construire, sur la base de situations emblématiques (partagées), les prémisses d'un « genre professionnel ».

The article is interested in the transition from a function towards another supported by a device from accompaniment set up for new actors from education: the teacher-referents (TR) for the Adjustment to school and the Schooling of the Handicapped pupils (ASH). The theoretical framework privileges a sociological entry on the dynamic identity ones, combined with an approach by "clinic of activity". 15 TR were followed over four years (2010-2013). The results put forward many tensions. Beyond the emotional distance to which asks the institution, the TR evoke the impact of the relational dimension of their activity. The device of accompaniment is perceived by these actors like a help with the transition and the occasion to build with pars on the basis of emblematic situations (shared) the premises of a "professional *genre*".

INDEX

Mots-clés : transition professionnelle, accompagnement, dispositif réflexif, analyse de pratiques, professionnalité.

Keywords : professional transition, accompaniment, reflexive device, practice analysis, professionnality

AUTEUR

THÉRÈSE PÉREZ-ROUX

LIRDEF EA 3749, Université Paul Valéry